

DOI: 10.17163.soph.n17.2014.19

PEDAGOGÍA DE LA ALTERIDAD. CUESTIONAMIENTOS A LA ONTOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

Pedagogy of alterity. Questioning the ontology of education

PEDRO BRAVO REINOSO*

pedroabr@hotmail.com

Universidad Andina Simón Bolívar

Resumen

Este artículo busca señalar las insuficiencias de la reflexión educativa basada en la ontología, por cuanto ésta representa una forma de adscribir el acto educativo a formas de totalidad que engendran exclusión. La ontología se ve limitada a pensar lo que es radicalmente “otro”. Además, sobre este pensamiento ontológico se ha sostenido la matriz colonial del poder. Para salir de la ontología, se propone la recuperación del encuentro “cara a cara” con la alteridad y a partir de algunos de los planteamientos de la Filosofía de la Liberación.

Palabras claves

Ontología, totalidad, alteridad, liberación.

Abstract

This paper seeks to highlight the insufficiencies of educational reflection based on the ontology, because it represents a way of attaching the educational act to forms of totality that produces exclusion. The ontology is not able to think what is radically “other”. Furthermore, this ontological thought has sustained the colonial matrix of power. To leave the ontology, its important recovery the “face to face” experience through some of the arguments of the Philosophy of the Liberation.

Keywords

Ontology, completeness, otherness, liberation.

Forma sugerida de citar:

Bravo Reinoso, Pedro (2014). Pedagogía de la alteridad. Cuestionamientos a la ontología de la educación. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 17(2), pp 123-138.

* Candidato a Master en Estudios de la Cultura de la Universidad Andina Simón Bolívar. Diploma Superior en Juventud y Sociedad en América Latina, FLACSO-Quito, 2011. Licenciado en Ciencias de la Educación con Mención en Filosofía y Pedagogía, Universidad Politécnica Salesiana-Quito 2008.

1. Introducción

Este artículo tiene por objetivo realizar una crítica al pensamiento ontológico, entendiendo por éste, la reflexión filosófica encaminada a encontrar los principios que fundamentan y sostienen al ser en sí mismo. Este pensamiento, como se verá en este artículo, ha devenido en formas que, paradójicamente, han terminado por generar unos “grilletes” a los cuales la representación del ser se ha tenido que confinar.

La crítica al pensamiento ontológico será abordada a partir de Levinas y Dussel. El primero desde su reflexión de la ontología como forma de totalidad, y el segundo, desde consideraciones geopolíticas que se desprenden de los planteamientos ontológicos. La primera parte de este artículo retoma estos argumentos y los utiliza para hacer un análisis de la acción educativa.

Posteriormente se analizará cómo en el campo educativo se evidencian formas de aniquilamiento de la diversidad y de reducción de lo educativo a una reproducción de totalidades. En esta sección también serán importantes los aportes de Freire y Fanon para comprender la problemática de la construcción del conocimiento en la escuela-totalidad.

Finalmente, para salir del pensamiento ontológico, este artículo retoma algunos de los argumentos de la Filosofía de la Educación elaborados por Dussel, para recuperar la experiencia del encuentro cara a cara en la acción educativa.

Previo al desarrollo de las partes señaladas para este artículo, quiero situar la problemática de lo ontológico, por medio de la literatura. Para lo cual, el siguiente poema de César Vallejo, resulta de utilidad:

La cólera que quiebra al hombre en niños,
que quiebra al niño en pájaros iguales,
y al pájaro, después, en huevecillos;
la cólera del pobre
tiene un aceite contra dos vinagres.

La cólera que al árbol quiebra en hojas,
a la hoja en botones desiguales
y al botón, en ranuras telescópicas;
la cólera del pobre
tiene dos ríos contra muchos mares.

La cólera que quiebra al bien en dudas,
a la duda, en tres arcos semejantes
y al arco, luego, en tumbas imprevistas;
la cólera del pobre
tiene un acero contra dos puñales.

La cólera que quiebra al alma en cuerpos,
 al cuerpo en órganos desemejantes
 y al órgano, en octavos pensamientos;
 la cólera del pobre
 tiene un fuego central contra dos cráteres
 (Vallejo, 1988: 83)

En este poema, César Vallejo expresa la condición de desigualdad en la que se ve inmerso el pobre. Las posibilidades que tiene de defenderse frente a las fuerzas exteriores que le oprimen son ínfimas. Es un sujeto que padece la violencia estructural y no encuentra un modo efectivo de superarla.

La violencia asume la forma de “cólera”. Emerge de lo más profundo, de las capas más hondas del ser humano, para luego convertirse en un modo de vida. Se trata de una cólera que destruye, que “quiebra” todo cuanto toca. Quiebra al que oprime y quiebra al oprimido en su intento de defenderse.

Se trata de una cólera que, además, se convierte en un modo de vida cotidiano. Así, la palabra “quiebra” aparece dos veces en el primer párrafo, mientras que en los siguientes solo se menciona una vez. Incluso se podría plantear un párrafo extra donde no se mencione esa acción, porque habitamos en una sociedad que “quiebra” sin decirlo, y muchas veces de manera naturalizada.

La importancia que encuentro en este poema de Vallejo, es que, para algunas ediciones, ha servido de introducción para su cuento infantil “Paco Yunque”. Incluso en algunas presentaciones este poema lleva ese nombre por título. Y si se contrasta el poema con el cuento las semejanzas son inmediatas. Paco Yunque es la historia de un niño que junto a su madre se ve obligado a migrar del campo a la ciudad, y ahí ingresa a un sistema educativo en el cual los maltratos son cotidianos, y la complicidad de compañeros y autoridades hacen que la vida de Paco Yunque se vuelva una continua cadena de injusticias y vejámenes.

Paco Yunque ingresa a un sistema que de múltiples formas lo “quiebra”, y en el cual, sus posibilidades de defensa se vuelven cada vez mínimas. Simplemente la escuela hace más visible la trama de desigualdad en la que habita en la sociedad.

Paco Yunque —el poema y el cuento— reflejan muy bien las limitaciones que tienen las instituciones, cuando dejan de abrirse a la alteridad y procuran una reproducción de sus estructuras como fin en sí mismo.

Las partes antes indicadas en el presente artículo, tienen por objetivo analizar teóricamente las formas en que se “quiebran” a los sujetos, bajo determinados modelos de educación. Paco Yunque es una forma de

condensar los argumentos que a continuación se van a exponer, y también, un recordatorio que toda forma de dominación recae sobre sujetos en concreto.

Críticas al pensamiento ontológico

Para situar la problemática de lo ontológico hay que remitirse al pensamiento griego, puesto que la metafísica clásica, tiene como uno de sus temas centrales, la diferenciación de lo sustancial y lo accidental, que en términos de Platón obedece a dos niveles de conocimiento: la *doxa* y la *episteme*. Esta división es parte de una matriz epistemológica logocéntrica, en la cual es importante establecer fronteras que separen el error de la verdad, lo real de lo imaginario:

126



Bastará, pues —dije yo—, con llamar, lo mismo que antes, a la primera parte [de la línea que separa los grados del saber], conocimiento; a la segunda, pensamiento; a la tercera, creencia, e imaginación a la cuarta. Y a estas dos últimas juntas, opinión; y aquellas dos primeras juntas, inteligencia. La opinión se refiere a la generación, y la inteligencia, a la esencia; y lo que es la esencia con relación a la generación, lo es la inteligencia con relación a la opinión (Platón, La República: 534a).

La búsqueda ontológica ha estado centrada en lo que es denominado esencial, en aquello que la inteligencia puede comprender como el fundamento último. De este modo, el logos está en oposición al “sentido común”, puesto que éste hace referencia a la opinión sobre lo contingente.

El logos se presenta como el fundamento y garante de la unidad de las cosas. Un logos que en su carácter de absoluto, se convierte en la única narración productora de verdad. Este logocentrismo determina que:

La historia de la metafísica que pese a todas las diferencias, y no sólo de Platón a Hegel (pasando inclusive por Leibniz) sino también, más allá de sus límites aparentes, de los presocráticos a Heidegger, asignó siempre al logos el origen de la verdad en general: la historia de la verdad, de la verdad de la verdad (Derrida, 1986: 7-8).

Esta forma de comprender el logos, ha devenido en una reflexión ontológica que termina por imponer “grilletes” en la representación que se hace del ser. La ontología se vuelve una reflexión que confina al ser en los límites de lo que ya es conocido, y todo aquello que se presenta como diverso o desconocido, es sometido a formas de control. Las críticas que hacen Levinas y Dussel son de utilidad para acercarse a esta problemática.

De acuerdo con Levinas (2002: 67): “La filosofía occidental ha sido muy a menudo una ontología: una reducción de lo Otro a lo Mismo, por mediación de un término medio y neutro que asegura la inteligencia del ser”. Cuando la ontología ha intentado encontrar principios universales de algún aspecto de la realidad, ha ocurrido una suerte de proceso metonímico de suplantar la parte por el todo, es decir, tomar una particularidad espacial y temporal y convertirla en norma universal. Lo “otro” ha quedado oculto puesto que las mediaciones conceptuales construidas para conocerlo, emergen de “lo mismo”, desde las categorías teóricas que se han posicionado en un momento determinado.

Por eso lo radicalmente “otro” ha permanecido oculto en el pensamiento occidental, y la reproducción de “lo mismo” se ha erigido como principio de constitución de la realidad. Este problema también afecta a la acción educativa, puesto que ésta se ha sostenido sobre un modelo sobre el cual la autoridad de “lo mismo” es la que se ha reproducido. Esta autoridad es la que descansa sobre la figura del profesor, la institucionalidad, el mercado o el Estado.

Desde las teorías educativas de la reproducción social, como en Freire (2008) o Bourdieu y Passeron (1996), se ha señalado que la educación, bajo ciertas condiciones, está al servicio de la reproducción de las relaciones de dominación presentes en la sociedad, y como tal, opera bajo la lógica de “lo mismo”. Las instituciones educativas han tenido la dificultad de abrirse a otros lenguajes, saberes o articularse con otras prácticas sociales. Así, la búsqueda ontológica, es decir, la búsqueda de los principios constitutivos de la acción educativa, se ha convertido en una tarea de reproducción de lo ya instituido.

Dussel participa de esta crítica a la ontología y plantea lo siguiente:

La ontología pedagógica es dominación porque el hijo-discípulo es considerado como un ente en el cual hay que depositar conocimientos, actitudes, ‘lo Mismo’ que es el maestro o preceptor. Esa dominación [...] incluye al hijo dentro de la Totalidad [...] se lo aliena (1980: 41).

La totalidad indica la suspensión de la ética y el ingreso de los sujetos a estructuras de destrucción. En Levinas, la idea de totalidad es entendida desde el orden de la guerra que suspende la ética y silencia lo humano: “El estado de guerra suspende la moral; despoja a las instituciones y obligaciones eternas de su eternidad y, por lo tanto, anula, en lo provisorio, los imperativos incondicionales” (Levinas, 2002: 47). El concepto de totalidad que comparten Dussel y Levinas, expresa el estado de una sociedad que acentúa las formas de dominación sobre el otro.

En cuanto totalidad, la escuela se ha convertido en un territorio aislado, encerrada en sí misma, ocupada de reproducir procesos de carácter tecnocrático y funcionalizando a los sujetos a las demandas de la institución, el mercado o el Estado:

La escuela se convirtió en un lugar aislado con un discurso y unas prácticas legitimadoras, pero por fuera de la representación social a la cual obedece: es del mundo pero aislada de él, y en los últimos tiempos su encierro, [en] función de las competencias y estándares, promueven las lógicas de la producción y, por tanto, del capitalismo globalizado (Mejía Jiménez, 2011: 63).

La reflexión ontológica de la educación ha generado “instituciones totales”, sistemas cerrados de control de la subjetividad, disciplinamiento de cuerpos y reducción de la educación a técnicas de enseñanza e instrucción. La pedagogía se limita a un conjunto de métodos que pueden hacer de la instrucción un proceso más “recreativo”, o funcional al control que ejerce la institución.

La ontología pedagógica no solamente reproduce el estado de control, sino que, además, se funda en relaciones coloniales. Esta ontología comprende que la educación es una de las formas de generar una clasificación social, es decir, clasificar a los sujetos en función de aspectos referidos al género, edad, adscripción identitaria, clase. Por tal motivo Dussel (1980: 92) sostiene: “*La praxis de dominación pedagógica* se funda en el postulado de que no hay otra palabra posible que la que dice el sentido del mundo establecido: palabra óptica del sistema vigente”.

El sistema vigente, al que se refiere Dussel, es el que se funda en la modernidad, y es el que establece procesos estructurales de dominación, siendo el campo educativo uno de los escenarios en los cuales se legitiman las formas de desigualdad que establece la sociedad moderna.

La pedagógica es un momento de la ontología de la modernidad. El sujeto constituyente es en nuestro caso el del padre, Estado imperial, el maestro o preceptor. Esta subjetividad comprende el ser, el proyecto del hombre europeo, burgués, ‘centro’. El padre-Estado-maestro es el ego, el punto de apoyo, el ‘desde donde’ se despliega el círculo del mundo pedagógico, ideológico, de dominación gerontocrático sobre el niño, la juventud, el pueblo. El educando, huérfano, memoria de experiencias conducidas hábilmente por el preceptor que debe ser obedecido, que tiene todos los deberes y derechos de enseñar [...] el educando es el objeto o ente enseñable, educable, civilizable, europeizable (si es colonia), domesticable diríamos casi (Dussel, 1980: 35).

Los sujetos son objetivados en función de las formas de dominación que la escuela reproduce. Esto hace que los proyectos de búsqueda

ontológica de la educación se conviertan en formas de generar nuevas *totalidades* a las cuales los sujetos deben adscribirse. Tanto educadores como educandos se ven sometidos a las formas de dominación presentes en la *totalidad*. Los primeros porque restringen su acción al marco de la aplicación técnica de metodologías o seguimiento burocrático de los procesos; y los otros porque se ven inmersos en una institución que omite la subjetividad y las diferencias.

De esta manera podemos observar que las restricciones y todo lo que lleva inmerso se encuentran incluidos en el aspecto cultural que será analizado a continuación.

Lo cultural en la escuela-totalidad

Las formas de totalización institucional tienen, también, consecuencias culturales, puesto que tienen que ver con la forma como la escuela representa la diversidad cultural. En esta sección se analizará esta problemática y los vínculos entre totalidad y homogeneidad cultural.

Los orígenes del Estado en Latinoamérica estuvieron articulados a un proceso de imaginación de la nación en términos monoculturales y homogéneos. Los primeros proyectos políticos de las nacientes repúblicas andinas del siglo XIX, buscaban construir otros relatos para redefinir la identidad nacional, una vez realizada la ruptura con la Corona española. La idea de una identidad mestiza fue el relato que se volvió hegemónico y que permitió a su vez el ocultamiento de la diversidad cultural y de las matrices coloniales del poder.

Para Rivera Cusicanqui:

La construcción de lo mestizo, como comunidad imaginaria, sirvió de maravillas al propósito de encubrir esta reproducción de contradicciones diacrónicas, que permite la reemergencia – bajo nuevas formas y lenguajes – del horizonte colonial de larga duración (2010: 99-100).

La marca colonial del Estado-Nación ha hecho que esta idea de lo mestizo esté más orientada hacia la herencia hispánica, que hacia el lado de los pueblos indígenas. De ahí que, las diversas instituciones generadas desde el Estado contribuyeron a reforzar esta idea, y así homogeneizar la nación:

El [Estado] nunca ha representado ni articulado a la diversidad de pueblos, culturas, procesos históricos y formas de concebir y ejercer el derecho, la autoridad, la democracia, el gobierno. Tampoco ha buscado



o impulsado una convivencia solidaria, una amplia participación o un proyecto equitativo y plural de sociedad (Walsh, 2009: 63).

Uno de los aparatos estatales que más ha contribuido a sostener el horizonte colonial es el aparato educativo. De acuerdo con Dietz (2012), la escuela ha cumplido dos tareas estratégicas en la conformación de lo que puede ser denominado como el canon nacional: 1) la internalización de las estructuras hegemónicas de poder mediante la creación de dispositivos pedagógicos que articulan poder y conocimiento; y 2) codifica y canoniza lo que se denomina como “cultura nacional” creando el imaginario de una cultura compartida, homogénea, por encima de las diferencias y desigualdades (pp. 120-121).

La idea de una “cultura nacional”, cuya explicitación y reproducción estaría a cargo del aparato educativo, es el correlato que ha ayudado a sostener la colonialidad del poder durante casi toda la historia de las repúblicas andinas. Uno de los pilares de esta “cultura nacional” es sin duda el denominado “saber letrado” o “saber ilustrado” que los educandos, sin importar el contexto, deben adscribirse por su aparente carácter universal, verdadero y absoluto. La crítica freireana (Freire, 2008) a la educación bancaria puede ser entendida en esta perspectiva, puesto que este modo de entender la educación –fundado en la autoridad implícita del educador y en la capacidad memorística del alumno– es la negación de cualquier otro modo de saber que no provenga del texto escolar oficial o de los saberes legitimados por la ciencia occidental.

¿Por qué no establecer una ‘intimidad’ necesaria entre los saberes curriculares fundamentales para los alumnos y la experiencia social que ellos tienen como individuos? [...] Porque, dirá un educador reaccionariamente pragmático, la escuela no tiene nada que ver con eso. La escuela no es partido. Ella tiene que enseñar los contenidos, transferirlos a los alumnos. Una vez aprendidos, éstos operan por sí mismos (Freire, 2006: 32).

Mestizaje, cultura nacional, saber ilustrado son algunos de los discursos que la escuela ha legitimado y reproducido como parte del horizonte colonial: el mestizaje como negación de herida colonial, la cultura nacional como anulación de la diversidad cultural, y el saber ilustrado como ocultamiento de los saberes populares y de otras matrices epistémicas.

Los saberes generados sobre la práctica educativa –la pedagogía– se han dedicado “[n]o sólo a homogeneizar la diversidad cultural existente, sino asimismo a diferenciar y segregar lo (aún) no homogeneizable” (Dietz, 2012: 122). Todos aquellos sujetos que no puedan adecuarse al

canon de lo nacional quedan relegados a un lugar diferencial y desigual dentro de la sociedad.

La escuela se presenta como una “vida en conserva” (Gasché, 2010: 120) desconectada de las realidades locales, de los actores y movimientos que interpelan los discursos dominantes y buscan procesos de transformación. La escuela se adjudica el objetivo de formar *para* la vida, pero no *desde* y *con* la vida. La realidad, en toda su complejidad, se presenta como una instancia diferida para la escuela, puesto que el canon colonial la ata a una institucionalidad que únicamente vela por sí misma, reduciéndose así el saber pedagógico, a un saber técnico que mide la calidad educativa en función de contenidos académicos, mas no desde el despliegue de procesos sociales o de concientización. Ante esta situación, es importante referirse a la construcción del conocimiento.

La construcción del conocimiento en la escuela-totalidad

Otro de los aspectos que caracterizan a la escuela como forma de totalidad, es el referido al lugar que tiene el conocimiento en el proceso educativo, puesto que ahí también se manifiesta el horizonte colonial que, como se veía antes, influye en la estructuración de la escuela. Para comprender este problema, aquí se tomarán como referencia a Paulo Freire y Frantz Fanon.

Paulo Freire, en *Pedagogía de la esperanza* (2002), narra una vivencia personal que se convirtió en fundante en su camino de educador popular. Cuenta Freire que de joven, después de una conferencia brindada a un grupo de trabajadores sobre sus primeras indagaciones en temas de educación, uno de los asistentes dijo lo siguiente:

Acabamos de escuchar —empezó— unas palabras bonitas del doctor Paulo Freire. Palabras bonitas de veras. Bien dichas. Algunas incluso simples, que uno entiende fácil. Otras más complicadas, pero pudimos entender las cosas más importantes que todas juntas dicen.

Ahora yo quería decirle al doctor algunas cosas en que creo que mis compañeros están de acuerdo —me contempló con ojos mansos pero penetrantes y preguntó—: Doctor Paulo, ¿usted sabe dónde vivimos nosotros? ¿Usted ya ha estado en la casa de alguno de nosotros? Comenzó entonces a describir la geografía precaria de sus casas. La escasez de cuartos, los límites ínfimos de los espacios donde los cuerpos se codean. Habló de la falta de recursos para las más mínimas necesidades. Habló del cansancio del cuerpo, de la imposibilidad de soñar con un mañana

mejor. De la prohibición que se les imponía de ser felices. De tener esperanza (Freire, 2002: 23-24).

La reducción de la pedagogía a una cuestión técnica ocupada únicamente en los *qué* de los contenidos curriculares, y los *cómo* de las didácticas, ha ocultado la interrelación existente entre lo pedagógico y lo político. En la historia contada por Freire, el problema no radica en que su discurso no se entienda, o que carezcan de verdad y validez sus palabras. Lo conflictivo está en que su discurso está desconectado de las aspiraciones y desigualdades que sufren el público al que se dirige.

El punto de partida de la pedagogía no está en el *qué enseñar*, sino en el *qué transformar*, de tal modo que la educación es entendida como el encuentro dialógico de los sujetos que, mediados por el mundo, buscan su transformación. La pedagogía de la pregunta es el dinamismo de todo este proceso, puesto que ningún conocimiento está completamente acabado. Los conocimientos se reconstruyen desde los lugares donde habitan los sujetos, desde sus condiciones de existencia y desde las relaciones de poder que los atraviesan.

La educación, plantea Freire, tiene que ser un proceso que genere condiciones para que los sujetos puedan *construir su palabra*. ¿Qué quiere decir esto? La educación bancaria no hace más que formar autómatas repetidores de respuestas ante preguntas previamente formuladas. La calidad de la educación, desde este punto de vista, se entiende como la capacidad memorística de reproducir unos contenidos o, dicho de otro modo, en las competencias que tienen los educandos de llevar a la práctica determinados contenidos, los cuales muchas de las veces no son interrogados. Construir palabra es reapropiarse de los contenidos educativos, leerlos desde el contexto, no ya para repetirlos, sino para usarlos como formas de leer el mundo, identificar relaciones de poder, y generar alternativas sociales de cambio.

La crítica de Freire a la educación bancaria parte de una comprensión del conocimiento como una entidad reificada y fetichizada.

Por un lado el conocimiento se presenta de manera reificada en cuanto una entidad cosificada que los sujetos la poseen o no la poseen. Clasificaciones como el “inteligente” o el “ignorante” forman parte de esta manera de entender el conocimiento, en cuanto hay unos sujetos que son “ilustrados” y otros que están rezagados. Y por otro lado, en cuanto entidad fetichizada, el conocimiento se presenta como un producto ya elaborado, y de cuya producción no participan los sujetos, al contrario, el conocimiento se mide por los resultados, en términos de rendimiento académico o productivo, que demuestren los sujetos en el acto de apropiarse del saber. Para Freire: “En la visión ‘bancaria’ de la educación, el

‘saber’, el conocimiento es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes” (Freire, 2008: 73).

El punto de partida de Freire son las relaciones educativas en cuanto síntoma de la relación opresor-oprimido presentes en las sociedades capitalistas. La emancipación es entendida en términos de concientización y de praxis que la pedagogía liberadora puede aportar.

Ahora bien, si Freire comprendió la tarea crítica y política de la escuela, a partir del lenguaje interpelativo que los sujetos oprimidos le planteaban en función de sus situaciones concretas de desigualdad y exclusión; Fanon comprende los efectos de la desigualdad y de la exclusión por medio de su cuerpo, sobre el cual se descarga toda la violencia colonial a causa de la negritud. Para Fanon el cuerpo del negro está negado, puesto que se topa con dificultades en el momento de elaborar su esquema corporal: “El conocimiento del cuerpo es una actividad únicamente negadora. Es un conocimiento en tercera persona. [...] No se me impone, es más bien una estructuración definitiva del yo y del mundo” (Fanon, 2009: 112). Desde esta perspectiva es que Fanon habla de un esquema corporal histórico-racial.

Aquel grito del niño, que quedó grabado en la memoria y en el cuerpo de Fanon: “¡Mamá, mira ese *negro*! ¡Tengo miedo!” es como entiende que la dominación es un proceso epidérmico, es decir, las estructuras sociales del poder, causantes de la desigualdad y del racismo colonial, están impregnadas en lo psíquico-corporal de los sujetos. Las estructuras de dominación son internalizadas y reproducidas desde los cuerpos. Para Fanon esto es determinante para que, como parte de las estructuras coloniales de dominación, los negros usen *máscaras blancas* ante los sujetos blancos, y así ser reconocidos por ellos, y además, usen estas mismas máscaras entre los propios negros, puesto que el poder colonial se incorpora y busca crear jerarquías aún entre aquellos que son considerados como pares.

En cuanto a la producción de conocimientos no occidentales, para Fanon el poder colonial los niega desde dos estrategias: la infantilización y la exotización.

La infantilización alude al hecho que los negros, en el trato con los sujetos blancos, son tratados como niños, sometidos a un proceso de inferiorización que se traduce en una relativización de sus saberes. “Un blanco que se dirige a un *negro* se comporta exactamente como un adulto con un chiquillo, se acercan con monadas, susurros, gracias, mimos” (Fanon, 2009: 58). El blanco crea unos condicionamientos para que el negro sea obligado a hablar en *petit-nègre*. Así, se crea la representación de que el lenguaje del negro no es más que un “balbuceo” o un “tartamudeo” ante la “contundencia” de la retórica argumentativa del blanco. Cuando

el blanco habla en *petit-nègre* ante el negro, lo hace desde una actitud paternalista, presumiendo que el otro no va a entender todo lo que se le va a decir, y por tanto hay que usar un lenguaje mucho más sencillo y menos abstracto. El *petit-nègre* es una forma de poder que hace que el negro esté obligado a “ocupar su lugar”, y no rebelarse ante el paternalismo colonial del sujeto blanco, puesto que la voz del negro habita en un estado infantil, es decir, no posee racionalidad. Por tal motivo,

Cuando un negro habla de Marx la primera reacción es la siguiente: ‘Os hemos educado y ahora os volvéis contra vuestros bienhechores. ¡Ingragos! Decididamente no se puede esperar nada de vosotros’ Y después está este contundente argumento del plantador en África: nuestro enemigo es el profesor (Fanon, 2009: 60).

134



En cuanto a la exotización, el negro no es visto como un sujeto que comparte el mundo con el blanco, puesto que es representado como alguien externo a toda realidad, incluso a la misma humanidad. Fanon sostiene que el negro habita en la zona del no-ser¹, es un no-existente efecto del poder colonial. Estar ubicado en la zona del no-ser hace del negro el *condenado de la tierra*, su existencia está marcada por la violencia que anula toda posibilidad de existir.

Los resultados de una investigación realizada por Fanon ante sujetos blancos franceses, alemanes, ingleses e italianos, con el fin de encontrar asociaciones a la palabra negro, arrojaron los siguientes resultados: “Negro=biológico, sexo, fuerte, deportivo, poderoso, boxeador, Joe Louis², Jesse Owen³, *tirailleur*⁴ senegalés, salvaje, animal, diablo, pecado” (Fanon, 2009: 148). Bajo todas estas categorizaciones, el poder colonial anula la posibilidad de una construcción del conocimiento por parte del negro, y en su defecto, todos sus saberes son puestos bajo sospecha y catalogados como “supersticiones” que en nada aportan al conocimiento del mundo, puesto que solo los blancos son los únicos sujetos autorizados a construir ciencia, conocimiento. Lo que queda por fuera de la matriz occidental del conocimiento es información para investigaciones etnográficas.

La praxis pedagógica liberadora

Una vez que se ha hecho algunas críticas al pensamiento ontológico, a continuación se van a establecer algunos planteamientos teóricos que permitan pensar la educación desde otros referentes teóricos.

Levinas contrapone el sistema ontológico al deseo metafísico. Mientras que la ontología ubica a las cosas en la Totalidad, la metafísica es la apertura hacia lo infinito, hacia aquello que no puede ser reducido a ninguna categoría de una Totalidad.

Para Levinas (2002), la metafísica:

[e]stá dirigida hacia la ‘otra parte’, y el ‘otro modo’, y lo ‘otro’. [...] aparece, en efecto, como un movimiento que parte de un mundo que nos es familiar –no importa cuáles sean las tierras aún desconocidas que lo bordean o que esconde–, de un ‘en lo de sí’ que habitamos, hacia un fuera de sí extranjero, hacia un allá lejos (Levinas, 2002: 57).

La metafísica es el deseo de lo absolutamente otro, de aquello que no goza de ningún parentesco previo, ni que puede ser asimilable a categorías previamente conocidas. El deseo de lo otro no es un deseo que se satisface, porque no busca contenerlo en alguna forma de totalidad, sino que es insaciable, se profundiza en el encuentro con el otro: “Deseo sin satisfacción que, precisamente, espera el alejamiento, la alteridad y la exterioridad del Otro” (Levinas, 2002: 58).

Es en el encuentro *cara a cara* como el “yo” puede salir de sí mismo y abrirse a la alteridad radical. La proximidad de “lo Mismo” y “lo otro” no es un dirigirse hacia alguien como quien va a las cosas para ejercer sobre ellas una acción: “Acortar distancia es la praxis. Es un obrar hacia el otro como otro; es una acción o actualidad que se dirige a la proximidad. La praxis es esto y nada más: un aproximarse a la proximidad. La proxemia es un dirigirse a las cosas” (Dussel, 1996: 31).

La proximidad se mantiene sobre el principio de la libertad absoluta del otro, puesto que no busca que el otro habite en el mismo lugar del “yo”, sino que mantiene la alteridad profunda del encuentro. Escapa de toda aprehensión y de todo intento de confinarlo a los límites que “lo Mismo” le impone. Incluso en las relaciones más humanas que gozan de mayor intimidad, la libertad del “otro” se mantiene infranqueable: La proximidad, el cara-a-cara del hombre con el hombre deja siempre lugar a la lejanía. El niño es dejado en su cuna; el amado debe partir a su trabajo; el maestro y el discípulo deben apartarse para preparar en la vida su discurso futuro [...] El rodeo de la lejanía hace posible la proximidad futura (Dussel, 1996: 35-36).

El encuentro con lo absolutamente otro es la forma como la educación deja de ser un instrumento para confinar las subjetividades al dominio de la Totalidad, puesto que “*la praxis de liberación pedagógica* se funda en el postulado de que nunca puedo yo mismo pronunciar la palabra reveladora del Otro: sólo me cabe, originariamente, escuchar la palabra meta-física, ética” (Dussel, 1980: 94).

De acuerdo con Dussel (1980: 95-106), la praxis de la liberación pedagógica se articula en tres pasos. En primer lugar está el reconoci-

miento de la exterioridad de aquel que es el oprimido pedagógico. Esto plantea el reconocimiento de la novedad del Otro, es decir, la imposibilidad de adscribirlo a un sistema totalizante o situarlo como una proyección —a veces considerada deficitaria— de “lo Mismo”. El otro se abre desde su individualidad y hace escuchar su voz.

En segundo lugar, se plantea el lugar del maestro como una exterioridad crítica frente a las formas de totalización presentes en la sociedad. El maestro liberador es aquel que es capaz de situarse manera crítica frente a las formas de reproducción de la opresión, y así salir de los lugares comunes de la reflexión y de la acción educativa.

El maestro liberador se ve impelido a habitar en la intemperie para dejarse orientar por la voz del “otro”, de aquel que sufre las situaciones de opresión, para que sea esta voz la que oriente la acción pedagógica. Para Dussel (1980: 99): “El *êthos* del maestro es desde ese momento tremendo: si no critica muere como maestro; y si vive como maestro corre riesgo continuo de ser objeto de la persecución, la violencia física, la aniquilación fáctica, de la muerte”.

No hay neutralidad en las formas como se ejerce educación. En todo planteamiento educativo hay estrategias políticas que se hacen presentes para representar a la sociedad de determinada forma, y para legitimar procesos de toma de decisiones. Esto lleva al tercer paso del planteamiento de una pedagogía liberadora: el proceso educativo como negación de la totalidad y la afirmación de la exterioridad de los sujetos en la construcción del proceso liberador.

Pasar de las relaciones de control entre el maestro y el alumno, a la cooperación dialógica en la construcción crítica del conocimiento, es uno de los postulados para insertar a la escuela en un proceso de crítica a las formas de totalidad, y su articulación con otros procesos políticos de liberación. No más una escuela aislada del contexto, o de unos sujetos que viven para cumplir programaciones o ser efectivos en los resultados. Se trata de reconstruir la sociedad desde el fortalecimiento de la escuela como una práctica socializadora y crítica a las formas de aniquilamiento de la subjetividad.

Conclusiones

La reflexión ontológica resiste a abrirse a la diferencia, y elude el encuentro con la otredad. La ontología es una representación del mundo en términos de totalidad, lo cual hace del acto educativo un sistema de reproducción de “lo Mismo”, y de perpetuación de las formas de dominación presentes en la sociedad en un momento determinado.

Abrirse a la diferencia es una experiencia metafísica, que parte de consideraciones éticas, puesto que el punto de partida siempre es “el otro” en cuanto exterioridad, respetando su individualidad y escuchando de manera atenta su voz.

La reflexión metafísica de la educación tendría que ser un ejercicio de reencuadramiento constante de la misma. Es importante generar lecturas del acto educativo desde la diferencia, es decir, desde lo radicalmente otro, y así alejar la reflexión de los lugares comunes desde donde se piensa la educación, y abrirse a otros lenguajes y formas de comprenderla. Sería de utilidad reescribir la historia de la educación desde aquello que no es enunciado, desde los sujetos que han quedado invisibilizados, desde los saberes que no ingresan de manera oficial a la educación.

No se pueden encontrar unos principios últimos de la educación, sino que de manera histórica se van buscando nuevas narraciones para situar a la educación, puesto que la apertura hacia “el otro” no puede ser confinada a categorías preestablecidas.

Hay que recuperar la experiencia del encuentro *cara a cara* con “el otro” para salir de los sistemas ontológicos de totalidad. Esto hace que la reflexión sobre el acto educativo sea posterior a este encuentro. Previo a cualquier búsqueda ontológica que pretenda situar los principios últimos o “esenciales” que definan la educación, está el acto ético de escuchar la voz del otro, y plantear procesos pedagógicos que se articulen con las experiencias de praxis liberadora presentes en la sociedad.

Si se pretende detener las estructuras de violencia presentes en la sociedad, las cuales también se manifiestan en la escuela –tal como en la introducción de este artículo señalábamos a propósito del poema de Vallejo–, hay que recuperar la voz del otro por encima de los planteamientos instrumentalistas y tecnocráticos de la educación.

Bibliografía

- BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude
 1996 *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- DERRIDA, Jacques
 1986 *De la gramatología*. México: Siglo XXI Editores.
- DIETZ, Gunther
 2012 *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- DUSSEL, Enrique
 1980 *La pedagogía latinoamericana*. Bogotá: Nueva América.
 1996 *Filosofía de la liberación*. Bogotá: Nueva América.
- FANON, Frantz
 2009 *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid: Akal.

FREIRE, Paulo

2002 *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido.* México: Siglo XXI Editores.

2006 *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa.* México: Siglo XXI Editores.

2008 *Pedagogía del oprimido.* México: Siglo XXI.

GASCHÉ, Jorge

2010 De hablar de la educación intercultural a hacerla. *Mundo Amazónico*, (1), 111-134.

LEVINAS, Emmanuel

2002 *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad.* Salamanca: Ediciones Sígueme.

MEJÍA JIMÉNEZ, Marco Raúl

2011 *Educaciones y pedagogías críticas desde el Sur. (Cartografías de la educación popular).* Lima: Consejo de Educación de Adultos de América Latina.

PLATÓN

1981 *La República.* Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.

RIVERA CUSICANQUI, Silvia

2010 *Violencias (re) encubiertas en Bolivia.* La Paz: Piedra Rota.

VALLEJO, César

1988 *César Vallejo para niños*, C. Villanes (Ed.) Madrid: Ediciones de la Torre.

WALSH, Catherine

2009 *Interculturalidad, estado, sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época.* Quito: Abya-Yala.